

Evaluación de proyectos educativos y de investigación:

Los procesos cognitivos y el trabajo de los evaluadores

-Trabajo de Maestría-

*Prof. Mariela Leones.**

Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Resumen

La propuesta del presente trabajo es generar y comunicar una aproximación al conocimiento científico sobre el problema; explorar los procesos cognitivos y las opiniones de los evaluadores de proyectos educativos y de investigación, e identificar mediante qué procesos los evaluadores llegan a los juicios de valor.

Las conclusiones finales, y como fruto del resultado de una tesis de investigación de maestría, brindan una serie de cuestiones que surgen a partir del reconocimiento de algunos procesos cognitivos y socioafectivos de los evaluadores, y las opiniones de sus prácticas evaluativas en la Argentina.

Palabras clave: Didáctica, Evaluación, Calidad, Solidaridad académica, Cooperación.

Introducción

El tema abordado pertenece a una síntesis general de la tesis de investigación presentada en la Maestría en Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, cuya directora fue la Lic. Alicia Bertoni.

Este trabajo es una aproximación a la comprensión de los procesos cognitivos y socioafectivos de los evaluadores de proyectos educativos y de investigación y las opiniones sobre sus prácticas, sin desatender el papel que juega “el contexto” de la tarea que realizan, es decir, son evaluadores de proyectos educativos y de investigación que realizan sus acciones en diversas instituciones universitarias o no. Proceden de distintos campos profesionales, actúan en diferentes instituciones y organismos, donde las realidades que afectan a sus prácticas también son diferentes. Sin embargo, pese a estas disimilitudes de contextos y profesiones, pensamos en una **invariante** que sea común a sus tareas de evaluación. En este sentido, enfocar los procesos cognitivos asociados con la acción de evaluar parece un camino pertinente para la búsqueda de tal invariante.

Al respecto, construí una guía de preguntas que en el trabajo en terreno permitió abordar adecuadamente la problemática. Esta guía de preguntas fue utilizada para entrevistar un total de dieciocho evaluadores de proyectos.

* Mariela Leones. Profesora en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos (Argentina). Magíster en Didáctica, de la Universidad de Buenos Aires. Profesora titular de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. Miembro del Equipo Pedagógico de la Dirección de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, dependiente del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la República Argentina. leonesm@yahoo.com.ar

La finalidad del trabajo fue lograr un punto de partida para la investigación y desarrollo científico del problema, despertar el interés en ello, mover el ojo del investigador hacia esta temática que, entiendo, ha sido insuficientemente explorada y es relevante para un sostenido mejoramiento de las prácticas evaluativas.

Las conclusiones finales brindan una serie de cuestiones que surgen a partir del reconocimiento de algunos procesos cognitivos y socioafectivos de los evaluadores de proyectos educativos y de investigación, y opiniones de sus prácticas evaluativas en nuestro país.

Desarrollo

El trabajo de tesis consta de cinco capítulos. **El capítulo 1** se refiere a la **exploración inicial del marco formal de la tesis** donde se encuentran los objetivos, la justificación, la elección del tema, el objeto de conocimiento, el problema como matriz de conocimiento, las fuentes de interés, y finalmente el marco de antecedentes. Con la intención de establecer un criterio organizador de los antecedentes encontrados hasta hoy, están organizados en líneas o aportes teóricos por un lado, y en aportes metodológicos de investigaciones por otro.

Dentro de los antecedentes teóricos se encuentran las teorías de construcción del conocimiento, que permiten iluminar y enfocar mi objeto de estudio. Entre ellas tomo los aportes de Ignacio Pozo, quien denomina las teorías de la reestructuración como grandes ejes de avances teóricos y aportes para iluminar el problema de investigación. También los aportes teóricos sobre el continuo Profano-Experto de la autora Margarita Limón, donde se resumen las principales características que diferencian al sujeto experto del individuo que posee escaso nivel de conocimiento. Aportes de Thomas Popkewitz, quien relaciona la problemática de los juicios evaluativos con el contexto social. Aportes que brinda Pérez Gómez sobre los “Modelos contemporáneos de evaluación”. Y los aportes que brinda “La Ley de Educación Superior – 24.521”

Dentro de otro criterio de organización, se encuentran los aportes metodológicos de tres investigaciones:

- Directora de la investigación. Lic. Alicia Bertoni y equipo. Título: “La evaluación y certificación de saberes”. Consejo Provincial de Río Negro.
- Directora de la investigación Dra. Edith Litwin y equipo. Títulos de las dos investigaciones: “El pensamiento práctico del profesor en las prácticas evaluativas” y “La escritura del docente en la evaluación”. Universidad Nacional del Comahue.

En el **Capítulo 2** se encuentra la **construcción del marco conceptual**, donde presento un esquema conceptual para el desarrollo de la investigación, el abordaje conceptual de las consideraciones teórico-epistemológicas en torno al problema, de la evaluación como campo social, de la evaluación como campo de la didáctica y de la evaluación como proceso cognitivo y socioafectivo.

Dentro de las consideraciones teórico-epistemológicas, tomo de los modelos contemporáneos de evaluación la propuesta de Parlett y Hamilton (1972), llamada Evaluación Iluminativa, la cual se ocupa más de la descripción e interpretación, de los análisis de los procesos, de las condiciones naturales de la evaluación, de una tendencia holística y donde los métodos principales de recogida de datos son la observación y la entrevista así como el análisis de documentos.

En esta línea teórica, la evaluación es una parte importante de los proyectos y la evaluación producirá diálogo, comprensión y mejora de los proyectos que se pongan al servicio de los usuarios. Dentro del nivel teórico y a fin de abordar la problemática de la evaluación como campo social, tomo las ideas de Bourdieu y su pedido de retornar a la reflexividad epistémica.

En el desarrollo conceptual de la evaluación como campo de la didáctica retomo aportes de derivaciones de la Psicología cognitiva, desde la postura de autores actuales y sus investigaciones. Y en la elaboración conceptual de la evaluación como proceso cognitivo y socioafectivo, procesos que se generan a partir de dicha práctica, considero aportes de Lipman, Pozo, d'Hainaut, entre otros.

Matthew Lipman, plantea en qué consiste el pensamiento de orden superior y el pensamiento de orden inferior, señala que el juicio es la correcta discriminación de lo equitativo, señala los pasos entre una práctica normal hacia una práctica crítica.

Ignacio Pozo, señala que para que un evaluador comprenda un proyecto conviene que tenga una actitud o disposición favorable al aprendizaje constructivo, esto es, ligado a un aprendizaje autónomo, cuya meta fundamental es el deseo o interés por comprender más que una motivación guiada por recompensas externas al propio aprendizaje. Comprender implica, en mayor o menor medida, una construcción personal del significado de la tarea. Resulta interesante relacionar los procesos de conocimiento de los evaluadores de proyectos cuando evalúan desde enfoques del conocimiento asociados a lo prescriptivo y analítico y aquellos evaluadores que construyen holísticamente un proceso de conocimiento en sus prácticas evaluativas.

Louis d'Hainaut. Considero sus aportes acerca de los procesos cognitivos y socioafectivos con el propósito de elaborar una reconstrucción comprensiva de tales procesos en los evaluadores de proyectos. El autor trabaja los procesos cognitivos y socioafectivos, pero su clasificación no impide suponer que estos procesos muchas veces se superponen o se entrecruzan según nuestras interpretaciones, lo más significativo es que me permitió aproximarme al conocimiento de los procesos de los evaluadores.

- El autor propone las siguientes operaciones cognitivas y procesos socioafectivos: la repetición o reproducción, la conceptualización, la aplicación, la exploración, la movilización, la comunicación y la resolución de problemas.
- Los procesos socioafectivos: se puede pensar que la confrontación de una situación con los valores de aquel que la vive suscita una actitud que desemboca en un proceso socioafectivo y en un comportamiento activo, que tiende a hacer evolucionar la situación en un sentido coherente con los valores de la persona implicada –el evaluador-

Este sistema de capacidades cognitivas fue adecuado y pertinente para elaborar inferencias y predicciones sobre el trabajo de los evaluadores, y utilizar estrategias sociales, en este caso la acción de evaluar que posibilita “ponerse en el lugar del otro”.

El **capítulo 3** desarrolla la **dimensión de la estrategia general**, es decir tipo de diseño, población y unidad de análisis, selección de casos. Dada la naturaleza del problema: ¿Cuáles son los procesos cognitivos que los evaluadores ponen en juego en la evaluación de proyectos educativos y de investigación y cuál es su relación con las prácticas evaluativas?, adopto una lógica cualitativa de investigación y el procedimiento utilizado fue de entrevistas personales.

El criterio elegido de selección de la muestra fue el de informantes claves evaluadores de diferentes proyectos educativos y de investigación, o sea de aquellos que estén en posesión de la experiencia y/o expertez suficiente como para participar en esta investigación. Se limitó a un subconjunto de una población mayor. Empecé identificando los subgrupos relevantes de un universo dado. En este sentido comencé con cinco instituciones u organismos, entre ellos la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria), Agencia Nacional Científica y Tecnológica (dependiente del Ministerio de Educación), CONICET, Proyectos de Investigación para la Universidad, Inscripciones al doctorado. En total fueron entrevistados dieciocho evaluadores de Universidades Nacionales (Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de Entre Ríos y Universidad del Litoral).

Cabe señalar que cada entrevistado tiene una amplia experiencia en evaluación y algunos de ellos trabajan simultáneamente para cada una de estas instituciones u organismos, lo cual permite que un mismo evaluador disponga información acerca de las prácticas evaluativas de diferentes lugares.

El **capítulo 4** hace referencia a las **técnicas de recolección y análisis de la información empírica**. Se presenta la guía de preguntas construida para las entrevistas, las caracterizaciones de los procesos cognitivos y socioafectivos, y el análisis de su manifestación en las prácticas evaluativas.

La técnica de obtención de la información fue la entrevista focalizada, consistente en preguntas abiertas, respondidas con una mayor libertad de iniciativa de la persona interrogada, donde analicé las experiencias que han tenido los entrevistados. Luego, aplicando las caracterizaciones de los procesos cognitivos y socioafectivos formuladas por d'Hainaut, pude realizar el primer análisis de las entrevistas efectuadas.

Con fines analíticos se identifica cada proceso cognitivo y socioafectivo, sin afirmar que ellos, por ser subjetivos, no estén combinados con otros cuya naturaleza exigiría una indagación por procedimientos diferentes.

Caracterización general de los entrevistados:

- Dentro de los evaluadores de CONEAU, entrevisté a un Dr. en Física, un Dr. Matemática, un Dr. en Historia.

- Evaluadores de proyectos de investigación para la universidad, tres Lic. en Ciencias de la Educación, un Prof. en Ciencias de la Educación, un Lic. en Sociología.

- Evaluadores de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (Dep. del Ministerio de Educación): un Lic. en Ciencias de la Educación, un Dr. en Historia, un Dr. en Educación.

- Evaluadores de inscripciones a doctorado, un Dr. en Historia, un Dr. en Antropología, un Dr. en Filosofía.

- Dentro de los evaluadores de CONICET, un Prof. en Ciencias de la Educación, un Dr. en Educación, un Dr. en Filosofía y Letras.

También en este capítulo realicé un detalle de Documentos oficiales que reflejan las principales acciones y reflexiones con respecto a la evaluación de proyectos educativos y de investigación.

En el **capítulo 5**, realicé el **análisis e interpretación de la información y las conclusiones finales**. Las preguntas formuladas a los evaluadores fueron cuestiones para el análisis y la comprensión de las prácticas de evaluación en el campo académico. Estas prácticas son entendidas como prácticas sociales específicas; he tratado de identificar dos tipos de actividades intelectuales diferentes: los procesos cognitivos que moviliza la acción de evaluar, y los procesos y operaciones propios de la evaluación en sí misma. Es indudable que la interacción a que dan lugar estos procesos tiene efectos que, a mi entender, han sido poco investigados.

También es claro que los procesos cognitivos que desarrolla un evaluador cuando evalúa un "objeto" dado, y llega finalmente a una toma de posición con respecto al mismo ha sido insuficientemente explorado. Por lo tanto, decidir abordar este problema en un trabajo de tesis constituyó un desafío, desde el encuadre conceptual, las teorías de la evaluación y los referidos a los procesos psicológico-sociales que movilizan funciones cognitivas y socioafectivas, reclaman la articulación necesaria para elaborar la perspectiva teórica que las integre. Desde el punto de vista de los procedimientos de investigación a utilizar tampoco se encontraron suficientes antecedentes para avalar la selección de técnicas que parecieran pertinentes al trabajo de campo a realizar.

Finalmente, enfrentar el desafío común a todos los tesisistas de elaborar el trabajo en forma individual dilata los tiempos de realización y disminuye la factibilidad de llevar a cabo un trabajo más complejo. Es por esto que siempre una tesis tiene algo -o mucho- de inacabada, por

lo que los propósitos de la autora no pueden ser otros que seguir profundizando los caminos abiertos por su investigación inicial.

Las cuestiones que se trabajan en esta tesis son cuestiones de acciones intelectuales, a las que se confieren el mismo estatus epistemológico que las investigaciones en evaluación y las investigaciones sobre los procesos de construcción del conocimiento. Lo que aún puede discutirse es si las teorías en que se apoya cada una puedan tener el mismo estatus epistemológico, por lo tanto el análisis de la interacción entre evaluación, procesos cognitivos y procesos afectivos podría estar afectado por trabajar sobre actividades intelectuales de estatus epistemológico diferentes, cuestión que no es el propósito dilucidar con la presente tesis.

Con referencia al trabajo de evaluación que realizan los evaluadores me he preguntado sobre la cuestión de las competencias profesionales que tienen para hacerlo, sobre las “metacompetencias” y sobre la transferencia de esta expertez a su trabajo concreto y particular. También me interrogué sobre los objetivos que los evaluadores se formulan en sus prácticas de evaluación, las situaciones en que evalúan, sus puntos de vista sobre el objeto evaluado - proyectos, por ejemplo- y el de sus autores, resituando todo esto como prácticas sociales sobre cuyos efectos, en el individuo evaluado, en el medio académico y en el sistema educativo general, también hay que interrogarse.

Con referencia a los procesos cognitivos que intervienen en la acción de evaluar, me interesé por encontrar aquellas categorías de análisis suficientemente probadas, cuya validez, concedida por el consenso de la comunidad académica pertinente a la problemática tratada, justifican su aplicación en lugar de elaborar nuevas categorías que exigen pruebas de validez y confiabilidad que llevan años de replicación y exámenes particulares para obtener la suficiente seguridad que satisfacen los requisitos en términos de rigor. El trabajo de d’Hainaut es central, sin desestimar las líneas operativas encontradas en la investigación.

Podríamos decir que la presente tesis se centra en los fenómenos de “contrapartida evaluativa”, dado que hace explícita la práctica de evaluación de los evaluadores cuya legitimidad se asienta en el rol que les asignan instituciones públicas o privadas, donde ellos no están obligados a acompañar sus prácticas con la descripción o la autoevaluación de lo que hicieron. Estas cuestiones se afrontan con la investigación, la que nos permitió explorar -a través de las prácticas evaluativas de 18 evaluadores- los siguientes aspectos:

¿Los evaluadores hablan del objeto de evaluación o de los autores que son evaluados? En las apreciaciones que hacen, lo más a menudo, los evaluadores no dicen nada con relación a su objeto, por lo contrario, ellas son portadoras de numerosas significaciones con relación a sus autores individuales o colectivos. Por ejemplo, un evaluador nos dice: **“me gustaría poder asignarle un tiempo de reflexión serena al acompañamiento de la producción de un colega”**.

Fuera de las circunstancias en que se hacen las apreciaciones, sea que toquen la historia y la posición personal de su autor, sea que toquen la historia y posición del objeto al que pertenece, ellas importan. Esto da lugar a sostener una hipótesis merecedora de un trabajo posterior: ¿Cuán importante es para los evaluadores preservar su propia identidad profesional, su rango académico?

Se puede tener como hipótesis que gran número de las presiones a quienes concierne hacer la evaluación están de hecho más comprometidas con una “dinámica de preservación de su identidad”, que con el aumento de la autoevaluación en la evaluación. Es decir, que habiendo adquirido o esté en el punto de partida de adquirir una posición satisfactoria a sus ojos, no están seguros del reconocimiento social del cual se benefician. Se ponen, en cierto modo, en una posición defensiva y persiguen, a menudo, inconscientemente a través de actitudes de desvalorización del otro -o rechazo- un objetivo de revalorización de su propio proyecto.

Barbier, sostiene que siempre hay un fenómeno conciente o inconciente que acompaña la práctica explícita de la evaluación: es la representación evaluativa de “sí mismo” en el actor que produce la evaluación. Nuestra época de crisis y transformaciones sociales es fértil en ejemplos de estos fenómenos, se trata notablemente de la desvalorización de su público que se constata en

numerosos enseñantes (o formadores o evaluadores) en el aparato escolar (o en el aparato de formación o evaluación). Todo el mundo conoce esta represión desvalorizante, por ejemplo, **“El nivel ha bajado”**. Una evaluadora sostiene con respecto a la tarea de evaluar: **“Dada la falta de tradición evaluativa en la Argentina, es una tarea no muy agradable en general, pero me parece importante porque estamos en los inicios de la generación de una cultura de la evaluación, y la importancia de ésta tarea para los evaluados y los evaluadores es que empezamos a definir en conjunto algunos criterios que han estado totalmente ausentes en la Argentina.”**

A propósito de una práctica de evaluación nos podríamos preguntar ¿qué produce ella, como efecto de la imagen de sí, en el actor que evalúa? ¿Las prácticas del evaluador pueden llevar a que el evaluado aumente la estima de sí y del trabajo hecho? El placer que siente el evaluador, desde su posición, presumiblemente aumente al evaluar al otro.

Un camino propuesto por Barbier es investigar la asociación precisa entre la problemática de la identidad y las problemáticas de la evaluación. “Es probable que sea de naturaleza evaluativa que un actor individual o colectivo componga una imagen de sí, una imagen del otro y una imagen del medio, y esto en una perspectiva dinámica”.

La dinámica de la construcción de la identidad profesional individual o colectiva puede tener un rol explicativo importante en el juego de las evaluaciones y de las contrapartidas evaluativas tanto a nivel individual como colectivo. Una evaluadora señala al respecto: **“Es importante asumir una responsabilidad académica más allá de lo que personalmente a uno le interesa en sus deberes, obligaciones y gustos. Y que sí es importante, pero lo es por lo no prevista, por lo azarosa, por lo que aparece y se va, lo vivo también como una ilusión en mi tarea”**.

¿Los evaluadores se preocupan por el reconocimiento de la trayectoria del evaluado? Reconocimiento mutuo basado en las relaciones de identificación evaluador/evaluado. La relación de identificación mutua supone ser inductora de transformación, es un reconocimiento de similitudes y de diferencias. Un evaluador dice: **“Evaluar significa ponerme en lugar de quién, en un contexto difícil, está intentando avanzar en esta actividad. Significa una responsabilidad ante un colega que encara un proyecto en esas condiciones”**. En otro pasaje el evaluador sostiene: **“Yo miro primero quiénes son quiénes, es decir, quiénes dirigen la investigación, qué antecedentes tienen, cuál es su formación de origen, cuál es su trayectoria, bueno, me ubico frente a los pares que mandan un proyecto”**.

¿Cómo cambian su objeto los evaluadores? Evaluación de acciones o evaluación de agentes de actores sociales. En la práctica esta distinción y los elementos que sirven para operar, permiten hacer la diferencia entre función real y función declarada de la evaluación. Se produce un fenómeno de ocultación, es decir, otras utilidades del objeto.

Esto se denomina como la “polifuncionalidad” de las prácticas evaluativas. Cuando la evaluación de una acción es utilizada a posteriori como instrumento de reconocimiento de sí. Todas estas prácticas educativas están basadas no solamente sobre la idea de que una transformación de la realidad es siempre generadora de una transformación de la identidad, sino también sobre el hecho de que los reconocimientos sociales ligados con el ejercicio de la acción son susceptibles de influir sobre el reconocimiento de sus actores, notablemente a sus propios ojos entrañan una dinámica de proyecto de transformación de sí. Una evaluadora señala: **“Con nuestros colegas decidíamos que esos criterios los íbamos a flexibilizar, así se salvaron muchas cabezas de nuestros colegas, donde yo estaba presente flexibilizaba, pero cuando no estaba los demás colegas caían con todo sobre el colega”**.

¿Usan el mecanismo de “etiquetamiento” de la labor de otros, en forma desvalorizante? Etiquetar a una persona otorgándole una posición entre los otros, en el universo de nuestras representaciones, reduce nuestra incerteza sobre nuestra propia acción. Cuanto más intensa es la incertidumbre más fuertes son estas prácticas. Un evaluador señala: **“El proyecto parecía una cosa de aficionados, no tanto por la calidad científica, sino por la sensatez, lo que se proponían hacer era algo irrealizable”**.

¿Qué papel juegan los factores afectivos y cómo pueden influir en la lógica racional del discurso evaluativo? Como efecto de las coyunturas de degradación económica, social, política y de los mecanismos de exclusión, individuos y grupos sociales son entrenados en un proceso de desvalorización que desarrolla más intensamente actitudes de exclusión. Los lazos encontrados entre los fenómenos cognitivos, afectivos y “operativos” permiten situar a la evaluación como “lugar de mediación”.

Al respecto, explorar los deseos y expectativas de los evaluadores y producir un objetivo de evaluación es probablemente trabajar en la mentalización de un deseo, individual o social. El enlace entre los fenómenos afectivos y cognitivos se observa particularmente en la elaboración del referente de la evaluación, es decir, en función de qué se evalúa. La importancia de los objetivos radica en enlazarlos con la intensidad de los fenómenos afectivos que los acompañan, “el referente constituye el modo de presencia de los afectos en el campo de la elaboración cognitiva de la evaluación.” Una evaluadora nos dice: **“Para mí una investigación es un proyecto donde hay muchas partes grises, hay muchas partes que vamos a descubrir, pero es un proyecto, tiene que tener una dirección y esta dirección la busco, la intento buscar en la lectura del proyecto.”**

En las 18 entrevistas realizadas se reconocieron procesos cognitivos y procesos socioafectivos. En un sentido sólo ‘indicativo’ o de ‘mapeo’ de los procesos cognitivos encontrados en los evaluadores entrevistados, la *repetición o reproducción* se da en 12 entrevistados; el proceso de *conceptualización* se reconoce en 13 evaluadores; el proceso de *aplicación* en 12 evaluadores; el proceso de *exploración* en los 18 entrevistados; la *movilización* en 13 evaluadores; el proceso de *comunicación* en 4 evaluadores; la *resolución de problemas* en 3 evaluadores; y diferentes procesos socioafectivos en 16 entrevistados.

Rápidamente se observa que aquellos procesos más complejos y asociados a una concepción interpretativa y ética del proceso de evaluación, como el proceso de *resolución de problemas* y el proceso de *comunicación*, son los más ausentes entre los evaluadores. También se observa que los evaluadores que provienen del campo de las Humanidades y de las Ciencias Sociales, con una reconocida toma de postura conceptual ante el proceso de evaluación, llegan a un máximo de 17 procesos cognitivos encontrados a partir del marco conceptual de referencia; en el otro extremo, los evaluadores provenientes de otras ramas del saber, llegan al mínimo de 5 procesos cognitivos encontrados, resultando además difícil reconocer los supuestos teóricos que poseen ante la acción de evaluar.

Ahora bien, entiendo que la riqueza del trabajo no reside en la cantidad o en la categorización de procesos cognitivos y socioafectivos encontrados en los evaluadores entrevistados, sino en el potencial interpretativo que posibilita, es decir, en las razones de los procesos cognitivos que permiten diferentes justificaciones e interpretaciones a las respuestas de los evaluadores.

Relación de la evaluación y los oficios:

Parecería que los entrevistados que poseen mayor conocimiento teórico-práctico sobre la problemática de la evaluación, es decir expertos en evaluación, con una comprometida mirada desde la didáctica, y que trabajan con la evaluación como objeto, son los que caracterizan la tarea de evaluar proyectos educativos y proyectos de investigación como proceso de descubrimiento, como proceso de comprensión, como toma de una postura, como acto de aprendizaje, como acto educativo que “educa” los sujetos que quedan implicados en el acto de la evaluación, como juicio de valor y acto de devolución, comunicación a “otro” que lo reconoce y escucha en un proceso de aprendizaje. Así sitúan la evaluación como un **“proceso sintético-analítico-sintético”** en la construcción del juicio de valor; y desde una postura holística que involucra en el proceso a la persona total, tanto en sus aspectos cognitivos como socioafectivos, y posicionándose dentro de conductas de solidaridad académica hacia los colegas, es decir humanizarse y transformarse por la reflexión en un acto de evaluación.

En el párrafo anterior los llamados “evaluadores expertos” sostienen un modelo de la evaluación educativa interpretativa, holística, y democrática, un modelo de la evaluación ‘iluminadora’ y de atención al contexto social. Como señala un entrevistado: **“la evaluación debe ser parte del proceso educativo y de ninguna manera debe reducirse la política educativa a una política de evaluación, porque entonces eso es puro control, es la reducción de la evaluación a control”**.

Estos evaluadores entrevistados denuncian los riesgos implícitos y explícitos por los que atraviesa la evaluación de proyectos educativos y de proyectos de investigación en nuestro país, a saber:

- Le atribuyen una fuerte carga burocrática ligada a finalidades no confesadas o disfrazadas.
- Posiciones rígidas o poco flexibles a la hora de evaluar un colega y su contexto de producción del conocimiento.
- Las condiciones de producción del trabajo no garantizan la calidad de las evaluaciones, el tiempo que insume la tarea de evaluar los proyectos y el escaso tiempo con que cuentan los evaluadores puede perjudicar a los sujetos involucrados.
- La inadecuación de los formularios de evaluación a las Ciencias Sociales, los instrumentos provienen de las Ciencias Duras.
- La discriminación que se produce en algunas instituciones a los colegas que provienen de Humanidades y Ciencias Sociales, descalificándolos por falta de estatus científico.
- La falta de diálogo con los equipos que presentan los proyectos, es decir, de comunicación para reflexionar y aprender.
- La formación de grupos de élites, e intencionalidades de formación de “pirámides académicas” y la necesidad de poner algunos “filtros”.
- La reducción de una política educativa a una política de evaluación, convirtiendo la evaluación en control.
- La falta de una orientación por la institución evaluadora de una línea de investigación o de proyecto.
- La presentación de proyectos se ha vuelto una especialidad. Las instituciones u organismos cuentan con expertos que asesoran cómo llenar los “papeles”.
- Los proyectos tienen una declaración de intenciones, es lo que se llama en la jerga “sanata”. Se induce a las instituciones a “mentir”.
- Se ha desarrollado una forma muy oportunista de investigar, debido al tema de las categorizaciones, pegado al tema de ser docente, investigador y los incentivos, peligrando la calidad de los procesos de investigación.
- Falta de discusión de los criterios de evaluación impuestos.
- Procesos de arbitrariedad en el sistema de categorizaciones.
- Las prioridades que fijan las universidades son tan amplias y tan grandes que casi podría investigarse cualquier cosa.
- Ejercicio del poder de ciertos grupos al otorgarle a la antigüedad un mérito en sí mismo.
- Los evaluados sienten que, como en las escuelas, “me pusieron tal puntaje.”
- Los presupuestos de investigación han bajado, y cuando “uno va al Consejo de Investigación de la Universidad no va a trabajar por el avance de la ciencia y de la investigación de la universidad sino que va a defender los proyectos de su facultad, y defenderlos significa que sean aprobados con un mejor presupuesto, lo que consigas es a costa de otros y se entablan fuertes luchas”.
- Reconocer que hay gente que se puso a investigar, o que trató de ser evaluador, porque esto sumaba puntos a su propio currículum. Esto es otro resultado no deseado del proceso de evaluación.
- Se hace un “ranking” en función de referentes universales absolutos, y no en función de construir un referente desde los contextos de trabajos de producción.

- Tratándose de subsidios para la investigación, los proyectos no responden a las características propias de la investigación, más bien son proyectos de “desarrollo sobre todo” en el campo de disciplinas como economía, sociología, y otros en el cual los autores proceden como lo hicieron cuando elaboraron proyectos de desarrollo para alguna institución gubernamental o institucional.

Sin embargo, a aquellos evaluadores con menor conocimiento teórico-práctico sobre evaluación, les es difícil responder cómo conciben la tarea de evaluar y qué entienden por evaluar un proyecto, como así también tienen dificultad en describir qué hacen cuando evalúan un proyecto, o sobre qué bases emiten por lo general sus juicios de valor, sus prácticas se reducen al llenado de formularios, o más específicamente si los proyectos se ajustan o no al formulario entregado por la institución u organismo que lo convoca a evaluar; entienden y asocian “la idea de juicio de valor con lo arbitrario o subjetivo”, evidencian la necesidad de “algo seguro”, objetivo, en este caso los formularios de evaluación. Se podría decir, que realizan una evaluación sólo técnica, pragmática, descontextualizada de los sujetos y de los proyectos. Un evaluador señaló al respecto: **“Evaluar es decir si algo vale la pena o no, mucho más que eso no puedo decir”**. En otro caso el evaluador dice: **“Bueno las definiciones no me gustan, paso. Son complicadas”**.

Parecería que estos evaluadores responden al modelo prescriptivo de la didáctica que impactan en la acción de evaluar desarrollando posturas como “la evaluación debe ser lo más objetiva posible”. Es decir, la evaluación tiene que proporcionar una valoración firme, una valoración cuyos resultados no varíen si la realiza otro grupo, o si la repiten los mismos evaluadores. Así pretenden conseguir el desarrollo e implementación de normas. Es claro que no es posible hacer la evaluación de un modo competente si el proceso de desarrollo normativo no se efectúa de forma clara y explícita. El modelo prescriptivo adopta la metodología de las ciencias sociales positivista y excluye otras metodologías. Una evaluadora señala: **“el grado de arbitrariedad o de subjetivismo en la evaluación de proyectos es mínimo, precisamente porque la Comisión ha ido elaborando toda una serie de criterios que justamente reducen ese margen al mínimo”**

Estos evaluadores de proyectos señalan que el uso de los formularios constituye un instrumento objetivo de evaluación, permite incorporar un elemento estructurado o sistemático de una mirada evaluativa o de una mirada con parámetros en común. Se observa que este llenado de formularios constituye “la evaluación de proyectos propiamente dicha”, en términos de si se ajusta o no a los parámetros o criterios de evaluación dados por la institución.

En el análisis de los procesos cognitivos subyacentes en la construcción del conocimiento de los proyectos, los instrumentos de evaluación aplicados, es decir, los formularios, promueven procesos cognitivos de repetición o reproducción en el proceso de evaluación. En cambio, cuando el evaluador aporta parte de su experiencia en la acción de evaluar pone en juego procesos cognitivos más complejos como *movilización, resolución de problemas o comunicación* atravesados por algunos procesos *socioafectivos*. Estos evaluadores expertos se posicionan ante la evaluación de un proyecto como proceso de *resolución de problemas* y este tópico sólo se observó en 3 casos.

El accionar del experto en evaluación se configura desde la contraevaluación, esto es pensar en contra a partir de sucesivas argumentaciones, es decir, salir de lo didáctico a lo político en esa contraevaluación; evidenciando posiciones y supuestos ante determinados núcleos de problemas críticos, es decir, asumiendo resistencias teóricas-políticas en la evaluación de un proyecto dado.

También se reconoce a la evaluación como acción social en esta “contraevaluación” de los expertos. Estos argumentos no son, en general, explicitados fuera de sus ámbitos, pero existe una corriente de acción que nace de las mismas evaluaciones de los proyectos. En este sentido señala un evaluador: **“porque si nos uniéramos todas las universidades y el CIN entero y**

nos opusiéramos, no sé que pasaría, el problema es que eso es muy difícil, hay intereses políticos partidarios por detrás y no es fácil”.

El que “no conoce” actúa desde la prescripción de la didáctica y desde el requerimiento de **mega habilidades** como menciona una evaluadora: **“que el proyecto esté bien presentado”.**

Al analizar las entrevistas de los evaluadores de proyectos, vemos que subyace una visión prescriptiva, instrumental de la didáctica en una de sus dimensiones de análisis: la evaluación. Esta visión se presenta como un eje recurrente a lo largo del análisis, y posibilita tomar conciencia sobre las prácticas evaluativas en algunas instituciones u organismos del país, ya sea explícita desde una posición contraevaluativa o implícita sostenida desde una posición reproductivista o repetitiva. Al respecto un evaluador nos dice: **“Todas las instituciones tienen este sistema de evaluación más o menos parecido, o por lo menos con las mismas ideas”.** Los evaluadores atribuyen a las prácticas de evaluación cierta estandarización, es decir, el mismo instrumento, el mismo formulario para todos y cualquier proyecto a evaluar.

La evaluación como proceso de *movilización*:

La acción de evaluar *moviliza* a los evaluadores, se observa que desencadena procesos cognitivos y socioafectivos difíciles de manejar y difíciles de comprender.

Genera en el evaluador un proceso de competencia intelectual y no de evaluación. Según como asume el evaluador el ‘sí mismo’ en la acción de evaluación va a tener su impacto en los procesos cognitivos. Cabe interrogarse, ¿sería posible evaluar al otro sin competitividad? Una evaluadora entrevistada señala: **“si los proyectos tienen algo que ver con mi propia labor profesional, el gusto o disgusto que podría tener inconscientemente, prejuiciosamente por el que está haciendo proyecto y que uno lo tiene que tener controlado, estos problemas de competencia intelectual pueden afectar al evaluador, pueden obstaculizar, son problemas de competitividad de la vida intelectual”.**

Se observa en algunos evaluadores la sujeción a un supuesto reconocimiento profesional y al prestigio de la institución, cuando dicha institución lo ha convocado como evaluador. Como señala una evaluadora: **“Me sentí profundamente reconocida de que me eligieran como evaluadora de la institución.”**

Al analizar las respuestas de algunos evaluadores se reconoce la influencia del marco de referencia personal y material en la entrevista, es decir, evaluadores muy comprometidos en el discurso y la acción política, ofrecen respuestas acotadas, formales y cuidadosamente medidas. Su misma posición institucional los ha hecho “expertos” en la identificación y manejo de conflictos por lo que es explicable una postura reacia a enfrentar la problemática de la evaluación como campo polémico.

Ante la necesidad de ‘evaluar bien’ subyace un temor a equivocarse. Se interpreta como una búsqueda de neutralidad ante una actividad esencialmente valorativa. Un evaluador señala: **“En general me pasa lo mismo que desde el primer examen que tomé como profesor, siempre termino inseguro en mi calidad como juez, no hay nada peor que juzgar al prójimo y de alguna manera una evaluación se convierte en una operación similar, de manera que estos son problemas más complicados, habré calificado bien, habré evaluado correctamente. Bueno no hay solución, no hay sistema perfecto de evaluación y uno tiene que aceptar modestamente que también tiene que correr el riesgo de equivocarse.”**

Algunos evaluadores entrevistados opinan sobre la conducta de los “evaluadores pares” con diferentes denominaciones como **“Miserables”, “Canallas”, “Conductas canibalescas”, “Conductas de falta de humanidad”**, estas denominaciones están caracterizadas por conductas **“capaces de dejar gente afuera del sistema por muy poco puntaje, sin tener en cuenta antecedentes, sin tener en cuenta que hay gente que no ha podido hacer postgrados en este país.”**

Finalmente, en todas las entrevistas realizadas, no se obtiene un juicio valorativo decididamente favorable a la evaluación, las dudas existentes sobre sus finalidades se basan en dos aspectos. En primer lugar por el desconocimiento teórico-práctico de la evaluación y en

segundo lugar porque el evaluador percibe en sus reflexiones el empleo político de la evaluación.

Reflexiones finales

En esta investigación se desarrollaron algunos aspectos que tienen que ver con el quehacer de algunos evaluadores de proyectos educativos y de investigación de la Argentina.

A partir de las entrevistas realizadas se puede sostener que la tarea de los evaluadores necesita un esclarecimiento previo a la acción de evaluación y una actitud de “cooperación y solidaridad académica” puede aportar criterios propios que ayuden a repensar la evaluación educativa de proyectos educativos y de proyectos de investigación.

Hay dos direcciones, a partir de los planteos de los evaluadores, que merecen ser repensadas. En primer lugar la propuesta de evaluación oficial, la cual tiene como acción concreta la de completar formularios como práctica principal, podría sustituirse por otras acciones más flexibles y variadas que incluyan a los sujetos implicados para lograr así un mayor compromiso del evaluador a partir de la posibilidad de “aportar” a la evaluación que está realizando. Tal vez, es urgente repensar el sentido de evaluar y profundizar en las propuestas de autoevaluaciones institucionales. En segundo lugar, aparece en el discurso de los evaluadores la necesidad de evaluar al otro sin competición, y precisamente “ponerse en el lugar del otro”, comprender la evaluación de proyectos como proceso de aprendizaje, tanto para el evaluador como para los que presentan los proyectos, requiere posicionamientos muy diferentes a los que se proponen como lugar de competición y exclusión del otro.

Es interesante pensar de qué forma se podría dar un “salto cualitativo” en la evaluación de proyectos, rescatando lo que muchos evaluadores señalan: a partir de una práctica sistemática durante años con estos instrumentos, es difícil encontrar proyectos de baja o mala calidad porque de alguna manera promovió un aprendizaje de ciertos criterios formales a la hora de presentar un proyecto. Este salto significaría de alguna manera romper con aquella postura de la evaluación de técnicos, de no meterse, de no emitir juicios, de no ponerse en el lugar del otro, de “asepsia evaluativa”, de “llenar formularios”.

También, es posible pensar que un salto cualitativo lo constituya en la práctica, comprender la evaluación de proyectos educativos y de proyectos de investigación como verdaderos actos de aprendizaje, como verdaderos actos pedagógicos, donde entran en juego o intervienen en el proceso de aprendizaje procesos cognitivos de *resolución de problemas* y de *comunicación*. Donde necesariamente hay que saber los significados complejos de qué es evaluar y qué consecuencias éticas y políticas pueden resultar de una mala praxis para la educación de nuestro país.

Bibliografía

- ANGULO RASCO, J., F. “Innovación y evaluación educativa”. Málaga. Secretariado de publicaciones. 1990.
- BERTONI A., POGGI M., TEOBALDO M., “La evaluación: nuevas configuraciones para una práctica compleja”. Kapeluzz.
- BERTONI A., CELMAN S., TORRES R. “La evaluación”. Ediciones Novedades Educativas. 2000
- BONO, E. “El pensamiento lateral”. Paidós. 1989.
- CAMILLONI, A., CELMAN, S., LITWIN, E., y PALOAU de MATÉ, C., “La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo”. Paidós. 1998.
- CANTERO, G. “Dime con qué evaluación andas y te diré hacia qué universidad caminas”. Rev. Crítica Educativa. Año 3. N° 4. Buenos Aires. 1998.
- COHEN, E. Y FRANCO, R. “Evaluación de proyectos sociales”. Siglo XXI editores. 1992.
- COOK, T., D., REICHARDT, CH., S., “Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa”. Morata. 1986. Madrid.

- D'HAINAUT, L. "Objetivos didácticos y programación". Ediciones Oikos-tau. 1985.
- DOS SANTOS FILHO, J., C., SÁNCHEZ GAMBOA, S., A. "Investigación educativa cantidad-cualidad". Editorial Magisterio. 1997. Colombia.
- FORNI, F., GALLART, M., A. VASILACHIS, I. "Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación". Centro editor de América Latina. 1992.
- GARCÍA, R., "El conocimiento en construcción". Ed. Gediza. 2000.
- GIMENO, SACRISTÁN. PÉREZ GÓMEZ. "La enseñanza su teoría y su práctica". Morata.
- GLASER, B. Y STRAUSS, A. "The discovery of grounded theory". Chicago. Aldine publishing company. 1967. (capítulo I, II, III y V)
- GOETZ, J., P. Y LECOMPTE, M., D. "Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa". Ediciones Morata. 1988. Madrid.
- HOUSE, E., R. "Evaluación, ética y poder". Morata. Madrid.
- HOUSE, E., R. "Tendencias en evaluación". En: Revista de educación. Descentralización y evaluación de los sistemas educativos. Nº 299. Madrid.
- LIMÓN, MARGARITA. "Adquisición de conocimiento específico de dominio: Investigaciones sobre el continuum profano-experto". Espacios en blanco. Serie indagaciones. Nº 3-4. Junio 1996.
- LIPMAN, M. "Pensamiento complejo y educación". Ediciones de la Torre. 1998.
- LITWIN, E. "Las configuraciones didácticas". Paidós. 1997.
- LLOSA, SANDRA. "El saber cotidiano y su incidencia en la formulación de demandas educativas". Cuadernillo con ejemplos de trabajo en terreno de investigación. Directora de la investigación: Sirvent, M., T.
- LLOSA, SANDRA. "El saber cotidiano de docentes y padres: su incidencia en la formulación de demandas educativas". Anexos al tercer informe de avance. Anexo B.
- MARDONES, J. M.. "Filosofía de las ciencias humanas y sociales", Ed. Anthropos, 1991.
- MATURANA, H., "Emociones y lenguaje en educación y política". Ediciones Pedagógicas. 1990.
- MAYER, Richard. "Pensamiento, resolución de problemas y cognición. Paidós. 1986.
- NICKERSON, R., PERKINS, D., SMITH, E. "Enseñar a pensar". Paidós
- POPKEWITZ, T., "Algunos problemas y problemáticas en la producción de la evaluación". En: Revista de educación. Descentralización y evaluación de los sistemas educativos. Nº 299. Madrid. 1992
- POZO, J., I. "Teorías cognitivas del aprendizaje". Morata. 1989.
- POZO, J., I. "Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje". Alianza Editorial. 1990.
- POZO, J., I. "Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne." Ed. Morata. 2001
- RESNICK, L., "La educación y el aprendizaje del pensamiento". Aique. 1999.
- RIVIÈRE, A., NUNEZ, M., "La mirada mental". Aique.
- ROJAS SORIANO, R., "Métodos para la investigación social". Colección Folios Universitarios.
- SACHS, ADAMS "Medición y evaluación en educación, psicología y guidance". Ed. Herder. 1970.
- SANTOS GUERRA, M., A., "La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora". Ediciones Algibe. 1995.
- SANTOS, M., A. "Hacer visible lo cotidiano". Ediciones Akal. 1993. Madrid.
- SINAY, SERGIO. BLASBERG, PABLO. "Gestalt".
- SIRVENT, M., T. "Breve diccionario. Conceptos iniciales básicos sobre investigación en Ciencias Sociales". Seminario taller. Maestría en didáctica. UBA. 1997.
- SIRVENT, M., T., "Estructura de poder, cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos". Doctoral Dissertation (Ph. D). Columbia University. New York/USA. 1994.
- SIRVENT, M., T., "El proceso de investigación, las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico". Ficha I.
- SIRVENT, M., T., "Los diferentes modos de operar en investigación social". Ficha II.

SIRVENT, M., T., “Cuadro comparativo entre lógicas según dimensiones del diseño de investigación”. Ficha III.

SIRVENT, M., T., “Memorias de clases”. Seminario taller de investigaciones. 1998.

STRAUSS, A. Y CORBIN, J. “Elementos básicos de la investigación cualitativa. Generando teoría a partir de los datos. Procedimientos y técnicas”. 1991.

TAYLOR, S., J. BOGDAN, R. “Introducción a los métodos cualitativos de investigación”. Paidós. 1992.

